

O brincar da criança de cinco anos na escola

The play of five-year-olds at school

ADRIANA DIAS MARTINS*

RENATA LINS ANDRÉ*

VERA BARROS DE OLIVEIRA**

RESUMO

Esta pesquisa verifica as diversas modalidades de brincar da criança de cinco anos em ambiente escolar e analisa seus aspectos cognitivos e afetivo-relacionais. Baseia-se em leitura piagetiana conjugada à winnicottiana. Enfoca a faixa de cinco anos de idade, período Intuitivo Pré-Operatório, levando em conta as diferenças individuais. Desenvolve-se em escola particular de cidade de grande porte. Inicialmente, faz caracterização do ambiente lúdico, segundo Inventário Cumulativo de Estimulação Ambiental (ICEA) de Pérez-Ramos; Pérez-Ramos. Realiza a seguir dez observações lúdicas, na Brinquedoteca e no Parque. Quanto ao ICEA, os dados revelam excelente espaço físico, mas aproveitamento pobre do mesmo assim como formação deficitária da Brinquedista. Quanto às brincadeiras observadas, registra-se o predomínio da Brincadeira Simbólica coletiva, com forte conteúdo imaginário e temática centrado na família e nas disputas, como em desenhos animados (combate corporal), com grande movimentação física e já com a presença de regras. Os jogos de regras também são observados, evidenciando contudo a necessidade de esclarecimento para sua utilização adequada. Constata o pouco tempo reservado ao lúdico na escola, a grande necessidade e prazer da criança em brincar, assim como sua contribuição para seu desenvolvimento inte-

* Graduandas em Psicologia pela Universidade Metodista de São Paulo.

** Mestre, Doutora e Livre Docente pela Universidade de São Paulo. Professora do Curso de Graduação em Psicologia e do Mestrado em Psicologia da Saúde da Universidade Metodista de São Paulo. Orientadora do presente estudo.

Email: dri_dm@hotmail.com e relinsdre@hotmail.com

grado e construção de sua autonomia e socialização.

Palavras-chave: criança; brincar; ambiente escolar; brincadeira simbólica; jogo de regras; brinquedoteca.

ABSTRACT

This research addresses the multiple modalities of play of five-year-old children at school environment, analysing its cognitive and affective-relational aspects. It is based on a piagetian approach, joint with a winnicottian one. It focuses on the age of five, at the Intuitive Pre-Operational Period and it considers the individual differences. It is developed on a private school of a great-sized city. Initially, it characterises the ludic environment according to Cumulative Environmental Stimulation Inventory (CESI) of Pérez-Ramos; Pérez-Ramos. Follows the performing of ten ludic observations, at the Toy Library and the Playground. As to the CESI, data reveals that the available area is excellent but misused; the Toy Librarian's formation is also lacking. Regarding the observed games, a predominance of collective Symbolic Play is registered, with strong imaginary content and theme centred on the family and competitions; there is still much physical activity and rules are featured already. The rule games are also observed, albeit demonstrating need of clarification for correct use of the games. The research verifies the little time school reserves for the ludic, how much children need to play and the great pleasure taken in it, as well as its contribution to the integrated development of children and the construction of their self-sufficiency and socialisation.

Keywords: child; play; school; symbolic play; social play; toy library.

Em nossa sociedade atual, a grande preocupação das escolas com o ensino ainda expositivo e calcado na transmissão de conhecimentos, põe em risco o movimento lúdico natural e espontâneo da criança, como forma rica e poderosa de estimular a aprendizagem, ignorando as dimensões educativas da brincadeira e do jogo.

A partir desta premissa, buscou-se compreender as diferentes formas como as crianças de cinco anos brincam em ambiente escolar, procurando nelas identificar a atualização e dinamização de processos cognitivos e afetivo-emocionais que viessem explicitar a relação entre a brincadeira e a aprendizagem.

Baseou-se em uma abordagem integrada da Epistemologia Genética piagetiana, com a visão psicanalítica winnicottiana, conjunção esta já utilizada em estudos anteriores por Oliveira (2000), visando justamente a integração dinâmica cognição-emoção e valorizando a importância do brincar no desenvolvimento saudável e na construção da autonomia.

Para Piaget (1978) a criança é o principal agente de seu desenvolvimento, adaptando-se ao ambiente ao construir e modificar continuamente seus esquemas de ação. Nessa construção, o brincar constitui-se em expressão e condição de estruturação mental, cada vez mais equilibrada. Ao agir, a criança busca conciliar todo momento o esforço de se acomodar à realidade vivida à assimilação da mesma. Não apenas conteúdos são assimilados mas, principalmente, novas formas de pensar são construídas, numa crescente abstração reflexiva e flexibilização mental.

O brincar caracteriza-se justamente por ser o primado da assimilação sobre a acomodação, ou seja, quando a criança brinca assimila melhor a realidade, com menor esforço e menor tensão. Daí sua grande importância, inclusive no ambiente escolar.

Piaget (1978) classificou o brincar de acordo com o tipo de assimilação predominante em: brincadeiras de exercício (assimilação funcional), brincadeiras simbólicas (assimilação deformante) e jogos de regra (assimilação recíproca).

Nessa construção progressiva, a faixa etária de cinco anos de idade é muito significativa por ser um período de transição: localiza-se no período Intuitivo, segunda fase do período Pré-Operatório e passagem para o Operatório, sendo que cada criança possui seu ritmo próprio de desenvolvimento, estando os processos cognitivos vinculados aos afetivo-relacionais.

A brincadeira da criança dessa idade ainda é mágica e anímica, mas seu comportamento é mais complexo e fiel à realidade. Manifesta ainda comportamentos de centralização (egocentrismo) e busca por vezes satisfação imediata de seus desejos, sendo que, diante da impossibilidade de realizá-los, desenvolve situações lúdicas imaginárias, nas quais pode satisfazê-los. Piaget (1968), a partir de suas observações, comenta que no processo de descentralização progressiva e ingresso na vida social (egocentrismo *versus* cooperativismo), há predomínio das emoções e afetos presentes na brincadeira, considerando-as como a energia necessária à sua manifestação.

Este estudo busca relacionar a visão epistemológica piagetiana com a leitura de Winnicott (1975), para quem o brincar é fundamental para o desenvolvimento. Entende-se que brincando a criança elabora o luto pela perda relativa dos cuidados maternos, assumindo aos poucos a responsabilidade por seus atos e mantendo seu equilíbrio psíquico, revivendo suas tensões e seus conflitos.

A brincadeira simbólica

Para Piaget (1978) a brincadeira simbólica, faz-de-conta, ou jogo dramático, como é denominada, tem um papel preponderante no desenvolvimento integrado da criança, em seus aspectos cognitivos e afetivo-relacionais. Emerge dos jogos funcionais e contribui de maneira decisiva para que a criança aprenda a formar e a lidar com símbolos, por meio de sua imaginação, e sua memória. Contribui decisivamente para a assimilação da realidade. Por meio dela a criança realiza sonhos, revela conflitos e se auto-expressa, reproduzindo papéis, imitando situações da vida real a seu modo.

A brincadeira simbólica evolui e se diferencia durante o período pré-operatório. Aparece mais ou menos junto com a linguagem, por volta dos 18 meses, sendo ambas manifestações simbólicas (OLIVEIRA, 1992). No período pré-conceitual, até os três anos e meio aproximadamente, é mais subjetiva e individual. No Período Intuitivo, enfocado neste estudo, adquire a preocupação em reproduzir a realidade com fidelidade e detalhes. Torna-se mais estruturada e coletiva, com a criança assumindo papéis.

Giovannetti (1999), resumindo a evolução descrita por Piaget (1978), descreve como os jogos simbólicos passam por três etapas de evolução. A primeira etapa ocorre quando a criança mesma pratica a ação, por exemplo, faz de conta que dorme. A segunda, quando faz que o outro objeto execute a ação e não ela mesma, por exemplo, fazer o ursinho dormir. A terceira, se aproxima da realidade, pela imitação e articula diversos conjuntos de objetos, sentindo-os como seus.

Para a Epistemologia Genética, o simbolismo principia com as condutas individuais que possibilitam a interiorização da imitação, tanto de coisas, como de pessoas. Ele implica em representar um objeto ausente, comparando um dado elemento com um objeto imaginário, e uma representação fictícia (assimilação deformante). Por isso, a brincadeira simbólica manifesta a forma como a criança vê o mundo.

Sintetizando, segundo Oliveira (1992), depois dos quatro anos de idade aproximadamente, a brincadeira simbólica apresenta três novas características: um progresso da coerência e da ordem, uma maior preocupação com a imitação exata do real e um caráter coletivo, sendo que não se brinca mais ao lado do outro, mas com o outro, começando a adotar uma postura de respeito pelo outro e de cooperação. O símbolo lúdico se transforma paulatinamente em representações adaptadas. Observa-se nesta curva evolutiva uma crescente simbolização acompanhada de estruturação mental. Observa-

se também como os processos cognitivos se desenvolvem na socialização, via lúdico.

Segundo Winnicott (1971), as crianças brincam por diversas razões, como por prazer, para aumentar sua experiência, estabelecer contatos sociais, exprimir sua agressividade, dominar a angústia. O brincar, em suma, contribui para integração da personalidade. A brincadeira simbólica vem a ser, para este autor e terapeuta infantil, a continuação natural do objeto transacional, facilitando o corte simbólico do cordão umbilical. Possibilita a organização das emoções e o desenvolvimento de contatos sociais. Assume a função de elo entre a relação do indivíduo com sua realidade interna e externa. É no brincar que a criança supera os limites da manipulação dos objetos que a cercam e se insere em um mundo mais amplo, o mundo simbólico e social.

Segundo Lebovici e Diatkine (1988), numa leitura psicanalítica, a brincadeira simbólica representa a realidade do jeito que a criança a vê e sente. Não é uma negação da mesma, mas uma situação privilegiada de aprender a lidar com as funções e relações sociais. A dramatização do vivido ajuda a criança a se afirmar e a externalizar sentimentos e pensamentos.

O papel assumido pela criança no jogo simbólico revela e possibilita, simultaneamente, o desenvolvimento de regras e da imaginação (AYUB, 2001).

A seguir, são expostas abordagens que enfocam a importância do brincar na construção da socialização e que ressaltam a presença de regras no jogo simbólico.

A partir da leitura sócio-histórica de Vygotsky (1979), o jogo da criança possibilita a criação de uma Zona de Desenvolvimento Proximal. As condições para que esta Zona se estabeleça estão presentes no jogo simbólico, no qual há uma situação imaginária e a sujeição a certas regras de conduta, que são partes integrantes do jogo simbólico, embora não tenham o caráter de antecipação e sistematização como nos jogos habitualmente “regrados”. Ao brincar, a criança ensaia comportamentos e papéis, projeta-se em atividades dos adultos, atribuindo-lhes significados distantes das suas possibilidades efetivas (PALANGANA, 1994).

De acordo com Wajskop (1995), o brincar, numa perspectiva socio-cultural, define-se pela maneira que as crianças têm de interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas. É, ao mesmo tempo, espaço de constituição infantil e lugar de superação da infância, pela relação que estabelece com a representação e com o trabalho adulto. A brincadeira simbólica é uma situação privilegiada de aprendiza-

gem infantil, pois ao brincar o desenvolvimento infantil alcança níveis mais complexos, por causa das possibilidades de interação entre os pares de uma situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos.

Para Elkonin (1998), a base do jogo simbólico, também denominado por ele de jogo de papéis ou jogo protagonizado, é de natureza e origem social, tornando-se um meio pelo qual a criança assimila e recria a experiência sociocultural dos adultos. Para ele, os temas dos jogos das crianças são extremamente variados e são o reflexo das condições concretas vivenciadas por elas. Verifica que o jogo protagonizado está vinculado às relações pessoais e não simplesmente à percepção direta dos objetos.

Segundo Zenetti (2002), a modalidade de faz-de-conta ou jogo de papéis é considerada como uma atividade fundamental, da qual se originam todas as outras brincadeiras. Ao fazer uso da imaginação, o conteúdo imaginário da criança é formado pelas experiências vivenciadas na escola, na família, na interação com outras crianças, na utilização de materiais diversificados para brincar. Desse modo, aprimora a razão de saber distinguir o real do não real.

As crianças pensam sobre o mundo da fantasia com mais flexibilidade do que pensam sobre o mundo real, contudo, é esse aprender a lidar com a fantasia que conduz a criança ao real, a leva a conviver e a se adaptar à realidade de modo autônomo, sociável e prazeroso. A brincadeira simbólica conduz a brincadeira de regras, seu complemento necessário e saudável.

Os jogos de regras

Segundo Piaget (1978), o jogo de regras é uma forma de atividade particularmente poderosa para estimular a vida social e a atividade construtiva da criança. Seu interesse aparece no final do período pré-operatório, por volta dos quatro e sete anos. No início, as regras são tidas como absolutas. Progressivamente, a criança perde o egocentrismo inicial que vai sendo substituído por um cooperativismo, assumindo uma preocupação com seus pares, tornando sua atividade mais socializada e flexível.

Nos jogos de regras a criança aprende a compreender e a lidar melhor com regras sociais, morais e lógico-matemáticas, o que contribui significativamente para todo seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem (OLIVEIRA, 2004).

A criança de cinco anos está na metade do período pré-operatório, no qual seu pensamento é simbólico e intuitivo, já sendo capaz de fazer algumas generalizações. Os jogos de regras envolvem regularidades, herdando das brincadeiras de exercício o prazer funcional da repetição. Como recurso de aprendizagem, a repetição está na base da formação de hábitos, que é fundamental para a educação escolar. As convenções criadas no jogo simbólico servem de base para a submissão da criança às regras de funcionamento de sua casa ou escola e a preparam para lidar com regras. A novidade dos jogos de regras é também o seu caráter coletivo, pois neles as ações devem ser reguladas por convenções que definem o que os jogadores podem ou não fazer (MACEDO; PRETTY, 2000).

Papalia e Olds (2000) descrevem que no jogo de regras a criança aprende a lidar com a delimitação do espaço e do tempo, assim como com o respeito ao tipo de atividades válidas, aprendendo a distinguir e a levar em conta o que pode e o que não pode fazer. A forma desse jogo garante uma certa regularidade, o que organiza sua ação.

Château (1987) vê no jogo a expressão do buscar o outro e, em especial, a expressão do buscar o adulto, a quem a criança procura imitar, salientando que por não poder trabalhar como adulto a criança primeiramente imitará as suas atividades.

É brincando que a criança faz sua inserção na adolescência e, mais tarde no mundo adulto, aprendendo a se adaptar à realidade de modo saudável. Brincando, progride da necessidade de experimentar algo, para a de refletir sobre o que faz.

Macedo (1995), numa abordagem piagetiana, compreende que como estes jogos envolvem competição, desafiam a criança a se superar, promovendo a evolução do fazer e do compreender. Este tipo de jogo implica em que a criança controle seu próprio comportamento segundo um plano definido previamente (os objetivos e as regras do jogo); implica também, que possua o domínio dos conceitos implícitos nas regras. As regras são generalizações que incluem abstrações e que normatizam ações apropriadas e inapropriadas. O confronto de diferentes pontos de vista é essencial ao desenvolvimento do pensamento lógico, que está sempre presente no jogo de regras, o que torna essa situação particularmente rica para estimular a vida social e a atividade construtiva da criança (MACEDO; PRETTY, 2000).

Para Kaamii e De Vries (1991), também segundo uma leitura piagetiana, este tipo de jogo permite o desenvolvimento da autonomia, pelo fato de envolver o confronto de pontos de vista e a solução de conflitos por parceiros com um mesmo nível de poder e saber. A criança tem no jogo de regras um momento próprio de elaboração das suas próprias regras. O jogo cria oportunidades para compreender, aceitar, submeter desejos e impulsos, conviver com frustrações, controlar a agressividade, perceber e considerar o outro, o que de outra forma seria uma carga muito pesada para a criança.

Diante do exposto, o objetivo deste estudo é verificar a forma como a criança de cinco anos brinca em ambiente escolar, em seus aspectos cognitivos e afetivo-emocionais.

Método

Participantes

Participaram deste estudo 28 crianças de cinco anos de idade, de ambos os sexos, estudantes de escola particular de cidade de grande porte.

Ambiente

A coleta de dados foi realizada nos espaços lúdicos da criança de cinco anos existentes na escola enfocada (brinquedoteca e parque).

Instrumentos

Para a coleta dos dados foram utilizados o Inventário Cumulativo de Estimulação Ambiental adaptado (ICEA) de Pérez-Ramos e Pérez-Ramos (1996), e as técnicas de Observação exploratória e Observação lúdica segundo Oliveira (2003).

Procedimento

Após apresentação e esclarecimento dos objetivos, foi assinado o Termo de Consentimento junto à escola e estabelecido o cronograma. A seguir, fez-se a caracterização do espaço destinado ao lúdico (brinquedoteca e parque) pelo ICEA, e então foram realizadas dez observações lúdicas das crianças, com duração média de 30 minutos cada uma.

Os espaços observados foram subdivididos a fim de facilitar o registro, assim temos:

Na Brinquedoteca: 1) casinha e fantoches; 2) jogos e teatro.

No Parque: 1) escorregador; 2) casa.

Cada sub-espço foi observado por uma pesquisadora.

Resultados e discussão

• *Quanto ao Inventário Cumulativo de Estimulação Ambiental adaptado (ICEA):*

1ª UNIDADE: RELATIVA A FATORES DE ESTIMULAÇÃO DO AMBIENTE.

Pessoa: a brinquedista, refere-se à pessoa que cuida do acervo e dá suporte às crianças, e à professora. A brinquedista coloca regras que impedem as crianças a tirar brinquedos dos seus lugares, dificultando o movimento criativo das crianças; observou-se a proibição do uso das fantasias no frio para evitar rasgá-las, sendo que em todas as observações as crianças solicitavam o uso das mesmas. Havia o uso repetitivo dos “combinados”, tais como: não quebrar os brinquedos, guardá-los imediatamente após o uso, não correr, dividir os brinquedos com os amigos, não rasgar o dinheiro, ver nos bolsos antes de sair se tem algum brinquedo. As crianças chegavam em fila e se sentavam no tapete para ouvir “os combinados” ao início e ao final de cada sessão o que demandava tempo de brincadeira. Além disso, não era permitido que as crianças discutissem as regras dos “combinados”.

Espço físico e objetos: de uma maneira geral, o espaço reservado ao lúdico era muito satisfatório, tendo a construção moderna, arejada, bem iluminada, decorada de forma alegre e adequada. A brinquedoteca era ampla e organizada em sub-espços (cantos), como os relativos à brincadeira de casinha, fantoches, teatro, jogos de regras e brincadeiras funcionais. Em todos eles foi constatada a presença de material rico, diversificado, em bom estado de conservação e higiene. Possuía fácil acesso e portas de comunicação com a biblioteca e o pátio, assim como boa circulação interna. O parque também era amplo (25m x 7m), com acesso fácil e comunicação com o refeitório. Possuía três escorregadores interligados. Contava também com casinha de madeira (1,60 m x 2 m x 2 m) e tanque de areia com brinquedos como baldes e pás.

2ª UNIDADE: FATORES RELACIONADOS À EFETIVA OCUPAÇÃO DO AMBIENTE PELAS CRIANÇAS.

Foi registrado que as crianças freqüentavam muito pouco os espaços descritos, sendo que na Brinquedoteca iam apenas quinzenalmente, por 30

minutos, e no parque, todos os dias, por ocasião do recreio. A brinquedoteca foi construída com portas que a interligam ao cantinho da leitura, à biblioteca e ao pátio, mas estas portas de comunicação entre os ambientes não eram utilizadas, sendo que não havia atividades que ligassem a biblioteca ou a sala de artes à brinquedoteca ou ao parque, o que poderia ampliar e enriquecer a atividade lúdica.

3ª UNIDADE: FATORES RELATIVOS À ESTIMULAÇÃO DISCRIMINADA POR ÁREA DE DESENVOLVIMENTO.

Foi observado que tanto a brinquedoteca quanto o parque favoreciam o desenvolvimento integrado da criança, em seus aspectos psicomotores, cognitivos (raciocínio, memória, atenção, imaginação, criatividade etc.) e afetivo-relacionais, com atividades grupais.

A aplicação do ICEA mostrou-se produtiva, possibilitando inventariar os espaços lúdicos da escola de forma rápida e efetiva. As entrevistas transcorreram bem, com a colaboração da Diretora e das professoras envolvidas.

• *Quanto às observações lúdicas:*

I – Na brinquedoteca

1) Observação (Sala A)

* No Canto da Casinha e Fantoques: 1º: Origina-se com um único núcleo familiar, composto por meninas que brincam de arrumar a casa, fazer compras e alimentar as filhas, com mãe e três filhas. 2º: As meninas se reagrupam, formando então três famílias. Uma das famílias difere das demais, pois tem como filhos ursos de pelúcia e duas mães. Uma das meninas passa a maior parte do tempo falando ao telefone, enquanto a outra se dedica ao cuidado do “filho” (urso), colocando-o para dormir, levando-o para passear e, algumas vezes simula que ela é o urso e que está voando. Esta família não se comunica com as demais. As outras duas famílias brincam juntas dividindo o mesmo espaço, mas uma visita a outra. Cada família tem uma “mãe” (menina) e uma “filha” (menina). Por vezes, moram na mesma casa. Elas se ocupam em arrumar a casa, lavar e passar roupas, cozinhar, cuidar dos filhos, dando-lhes comida, levando-os para passear e raramente os trocando. As duas famílias começam a arrumar a casa, mudando os “móveis” de lugar, pois terão visitas. A partir daí, começam a brigar por causa da divisão de objetos, o que faz com que o grupo se redistribua. 3º momento: Dividem a casinha, continuam brincando de mamãe-filhinho,

mas independentemente, ou seja, quase não se falam, não interagem entre si. Cuidam dos ursos e fazem-nos dormir. Uma menina verbaliza que por causa das brigas vai brincar sozinha, mas a brincadeira de casinha em grupo continua. Mudam os “móveis” de lugar para receber as visitas, simulam fazer chá, conversam e trocam a roupa de bebês imaginários. O grupo se amplia e se redistribui, sendo que parte dele começa a brincar de comércio, onde uma vende e cuida do dinheiro.

Pôde-se observar neste estudo como nas brincadeiras com a temática predominante de casinha, as crianças simulam situações de sua relação familiar fazendo de conta que são adultos, executando atividades que em sua condição de criança não conseguiriam desempenhar, como cuidar dos bebês. De acordo com Oliveira (2000), a criança ao simular brincando que é a mãe, não apenas imita e se identifica com a figura materna, mas realmente vive intensamente a situação de poder gerar filhos, e de ser uma mãe boa, forte e confiável.

* No Canto dos Jogos e do Teatro: 1º: Após breve exploração de bolas e petecas, meninas jogam Bingo. Por não conhecerem as regras, definem suas próprias. Uma por vez gira o globo, tira um número e o coloca em seu lugar correspondente, no tabuleiro. Meninos pegam outro Bingo e brincam da mesma maneira, sem se utilizarem das cartelas. Um menino brinca com um Monta Tudo e simula uma luta, e outro observa. Duas meninas montam quebra-cabeças, com a professora, que observa e vez ou outra, mostra algum encaixe. 2º: Um menino explora rapidamente um jogo da memória e um de matemática com peças coloridas em diversas quantidades. As meninas continuam a montar quebra-cabeças, agora em conjunto. 3º: O interesse pelo Bingo decai. Os meninos agrupam-se junto ao Monta Tudo, cada um constrói uma arma e brincam de luta. As meninas exploram jogos de regras e quebra-cabeças. 4º: Os meninos guardam o “Monta Tudo”, exploram o “Inter-ação” e brincam com o “Material Dourado”.

O interesse das crianças por jogos de regra aparece muito forte, mas é desestimulado muitas vezes pela pouca informação sobre os mesmos, o que faz com que não brinquem. Este dado sugere a importância das professoras e brinquedistas conversarem com as crianças sobre os jogos disponíveis e suas regras.

A montagem de um quebra-cabeça é uma tarefa complexa, que exige alta integração das funções psicológicas superiores, pois faz com que o cérebro humano organize o caos, crie sistemas transformáveis (OLIVEIRA, 2004). Isso nos faz supor que as crianças estão começando a ter domínio do

raciocínio operatório, por meio do lúdico. O ato de separar materiais segundo critérios estabelecidos, como textura, tamanho, cor, entre outros, como feito por elas, os coloquem em ordem (séries), faz com que as crianças trabalhem brincando com a classificação e a seriação, e é esta a técnica utilizada na montagem dos quebra-cabeças. As crianças separam as peças pelos desenhos semelhantes que possuem, bem como pelas cores do mesmo (classificam) e depois ordenam (seriam).

2) Observação (Sala B)

*No Canto da Casinha e do Fantoche: 1º: Meninas e um menino brincam de casinha com bichos de pelúcia, e de ir à feira. A mãe “compra” frutas, volta para casa e começa a telefonar. As crianças andam por toda brinquedoteca, se agrupando de diversas formas. 2º: A brincadeira de feira se amplia. Num primeiro momento arrumam o dinheiro e as frutas na banca, depois negociam os papéis, decidem que cada um será vendedor um pouquinho. Outra família se forma, onde uma é mãe da outra menina e de um pônei de pelúcia. 3º: Dois meninos brincam de moto, simulando que a casinha é a garagem. As meninas agora formam duas famílias, com mãe e duas filhas cada uma. Arrumam a casa e cuidam das filhas, e as irmãs mais velhas cuidam das mais novas. Uma das crianças vai até o canto do fantoche, pega um boto. Fazem de conta que estão na praia e o peixe começa a morder sua mãe, mas a brinquedista pede que guardem o boto. As meninas cozinham e dão mamadeira aos bebês. Uma menina brinca com o boto.

A brincadeira simbólica muitas vezes deu margens para que a partir de duas brincadeiras se originasse uma terceira, pois as crianças ao verem outras brincando, acabavam inserindo em sua brincadeira partes de outra, formando assim uma nova, mais estruturada. Essa complexidade crescente ilustra o desenvolvimento cognitivo das crianças, no qual ela progressivamente adquire a capacidade de descentralizar-se de seus pontos de vistas, podendo assim ver o outro. Isso exige grande flexibilidade mental, bem como a junção de duas brincadeiras também a exige. Esta flexibilidade é fundamental para a aprendizagem formal.

Em relação à evocação de pessoas próximas (pai-mãe) nas brincadeiras das crianças, Winnicott (1975) fala sobre a relação entre a mãe e o bebê, como a unidade indiferenciada e a irredutível dualidade simultaneamente presentes nesta relação. O bebê concebe e cria o objeto, desde que este esteja efetivamente lá, que ele faça ato de presença, antes de faltar e ser alucinado. É esta

relação afetiva entre pai, mãe e criança que lhe dá possibilidade num primeiro momento de simbolizar a mãe/pai por meio de seus objetos transacionais, e depois pelo brincar. Daí o interesse pelo tema mamãe-filhinho.

*No Canto dos Jogos e do Teatro: 1º: Brincam com o Bingo, apenas girando o globo e colocando a bolinha na placa. Uma menina observa. Crianças brincam de passear com um carrinho e um avião no tapete que tem o desenho de uma estrada. Exploram os cantos da brinquedoteca. 2º: A brincadeira com carrinhos e o Bingo recebe mais participantes. 3º: Dois meninos jogam Bingo, a seu modo, uma menina observa. Outros jogam Botão, com regras usuais, e o Monta Tudo, brincando de luta. Meninas com o jogo de Letrinhas, tentam formar palavras. 4º: Interessam-se pelo jogo “Olho-vivo” e por um jogo de montar.

3) Observação (Sala A)

*No Canto da Casinha e do Fantoche: 1º: Brincam de casinha, mas após pouco tempo, os meninos iniciam uma brincadeira de luta. Uma das meninas simula telefonar e depois ir à feira e a outra cuida de seu “filho” (urso): dá mamadeira, troca sua roupa e o faz voar, como fizera na primeira observação. Dois meninos se aproximam da “mamãe”, brincando de luta. Ela pede para que não brinquem assim porque vão machucar o bebê. 2º: A menina (mãe) e os dois meninos começam a brincar de ninjas, mas ela continua cuidando do bebê, fazendo-o dormir e um menino começa a ajudá-la. 3º: Os ninjas tornam-se Power Rangers, o menino que ajudava a cuidar do bebê (urso) pega o dinheiro, coloca nos copinhos e dá aos Power Rangers, para que eles protejam o dinheiro dos inimigos. 4º: A menina (mãe) dá um osso (imaginário) para seu filhinho (urso) e começa a brincar de irmãs selvagens com o menino que lhe ajudava. Cada um pega um bichinho, o que atrai os outros dois que brincam de Power Rangers. Ela prepara a comida de seu filho que está doente. Mais crianças aderem, duas fantasiadas, brincam de feira. Colocam os ursinhos para dormir. Os meninos que brincavam de Power Rangers vão brincar de motos e carros, fazendo-os andar sobre o tapete, que tem como desenho uma pista. A mãe telefona e depois faz seu filho urso andar. Uma menina brinca sozinha com o boto.

Observa-se como brincadeiras desenvolvidas na outra sessão registrada são retomadas, alteradas e ampliadas. A cena lúdica cresce em complexidade, com distintos papéis que se cruzam e se completam. Núcleos principais de cuidar

(casinha) e de agredir/lutar (os ninjas), ora se opõem, ora se complementam. O reagrupar permite contínuas inserções e novos arranjos, criando condições extremamente favoráveis para o desenvolvimento de habilidades sociais.

*No Canto dos Jogos e do Teatro: 1º: As meninas disputam as fantasias. Uma delas chora, pois quer uma fantasia, e outra menina percebe. A brinquedista conversa. As meninas fantasiadas brincam de bruxa e princesas, andando de um lado para o outro, pulando e se cumprimentando. Uma menina monta um quebra-cabeça perto da professora, que após um tempo sai da sala e a menina vai atrás dela, mas volta e continua brincando sozinha. 2º: Uma das meninas tira sua fantasia e dá para a menina que está brincando de quebra-cabeça colocar, mas esta não a quer e continua brincando. A professora sai e ela novamente vai atrás, mas volta. A menina que está chorando tenta colocar uma fantasia, mas não consegue e outra a ajuda. As meninas brincam de bruxa e conversam bem baixinho. Em seguida, ficam pulando e se olhando no espelho. 3º: As meninas com fantasias dizem serem princesas. Quando a professora volta a menina que brincava com ela antes, tira sua fantasia e pega o jogo da memória para brincar com ela, mas esta não lhe dá atenção e a menina resolve brincar. A menina que estava chorando, mesmo com a fantasia, continua sozinha. 4º: As princesas continuam no palco, mexem as mãos e fazem feitiço para a bruxa ficar boazinha.

4) Observação (Sala B)

*No Canto da Casinha e do Fantoche: 1º: As meninas têm problemas para dividir os brinquedos e solicitam a intervenção da professora. Duas brincam de casinha, sendo uma, o bebê, que engatinha e a outra, a mãe. Logo após, ambas querem ir à feira, o que ocasiona novas brigas. Outras duas brincam de casinha, com uma mamadeira imaginária. Em instantes, contudo o bebê torna-se moça, devendo ajudar a mãe a apagar as luzes para se protegerem, o que é feito em silêncio porque o marido está dormindo. Elas saem desse canto e vão para o do fantoche e levam consigo esmalte, maquiagem, panelas, frutas, telefone (levados escondidos da brinquedista, que não permite tirar os brinquedos do lugar). Lá elas continuam brincando e agora são amigas que se visitam e tomam chá.

*No Canto dos Jogos e do Teatro: 1º: As meninas vestem fantasias. Duas jogam Varetas e dois, com o “Monta Tudo”. Uma das meninas, de Batmam, brinca com os meninos de montar armas. 2º: Brincam de batalha.

Um menino e uma menina jogam com a professora “Olho vivo” e Letrinhas. Uma menina observa. 3º: A brincadeira de luta continua entre a menina e os três meninos. As peças montadas são chamadas de “Blai-blaide”. Uma das meninas pega uma flauta e toca.

Nesta observação há a predominância da escolha pelo canto dos jogos e do teatro, contudo neste canto a maioria das brincadeiras foram simbólicas alternadas com brincadeiras motoras, como o “Monta Tudo”. Poucas crianças foram ao canto da casinha e do fantoche, estas eram meninas que tiveram dificuldades em compartilhar o mesmo espaço e os materiais lúdicos. Em ambos os cantos as brincadeiras desenvolvidas foram com o tema de casinha.

A maioria das brincadeiras desenvolvidas pelas meninas remete ao cuidado da casa e do(s) filho(s), e a dos meninos remete a proteção, envolvendo conflitos, lutas etc. As brincadeiras trazem situações cotidianas, por exemplo, o cuidado materno, ou situações não vivenciadas diretamente, como os conflitos dos Power Rangers, o que corrobora com a descrição do jogo simbólico proposto por Elkonin (1998). Como foi documentado acima, na maioria das vezes as crianças representam os papéis distribuídos na brincadeira, raramente os atribuindo a objetos inanimados. Giovannetti (1999) diz que esta é a terceira etapa do jogo simbólico, que ocorre quando a criança se aproxima mais da realidade, pela imitação, buscando coerência na realidade e articulando diversos conjuntos de objetos, já podendo senti-los.

O jogo de regras favorece o aprender, assim como o desenvolvimento da atenção, a seleção de estratégias inteligentes e bem sucedidas, aprendendo a valorizá-las para bem registrá-las, desse modo, a criança pode perceber as diferenças e semelhanças entre suas estratégias, e quais produzem resultados efetivos (OLIVEIRA, 2004). Foi observado que este tipo de jogo favorece o desenvolvimento da inteligência, pois como no caso do jogo das “Letrinhas” a criança reconhece as letras e monta a palavra, isso provavelmente facilitará seu ingresso no ensino fundamental.

Mais uma vez aparece a influência exercida pela televisão nas brincadeiras infantis, segundo Rezende (1998), a TV participa da construção de uma visão de mundo da criança, mas tal construção (desreconstrução e recriação) não se dá dissociada do meio social.

II – No Parque

1) Observação (Sala A)

*No Canto do Escorregador: 1º: Duas meninas brincam de “mamãe” e

“filhinha”. A mãe orienta a filha a sair para fazer compras. Meninos brincam de escorregar. 2º: Três meninas e um menino começam a simular que possuem uma bola de cristal mágica, que lhe dá poderes. Essa brincadeira atrai as outras crianças. Mas, mesmo brincando com a bola mágica as meninas não deixam de brincar de casinha, e os meninos de super-heróis, principalmente de Power Rangers. Uma menina coordena a brincadeira, distribuindo papéis e fica com a bola mágica, o tempo inteiro. As crianças utilizam areia para se protegerem da magia, pois “só o pó mágico pode impedir que todos morram”. Sobem no escorregador para se proteger dos monstros. 3º: Depois de ficarem alguns minutos na casinha, saem e correm para o escorregador. Uma menina brinca de telefonar, e as demais de escorregar e se pendurar na grade. Uma menina dá à que coordena a brincadeira da bola mágica uma cartela de adesivos. Esta por sua vez, diz só lhe devolver se ela fosse a mãe. Sem conseguir negociar, a dona da cartela cede, e vão para a casinha.

As brincadeiras se ampliam, com grande criatividade e adquirem dramaticidade. O confronto de pontos de vista e a necessidade da arte da negociação, essenciais ao desenvolvimento social, aparecem.

*No Canto da Casinha: 1º: Entram e saem da casinha, pela porta e pela janela e correm pelo parque. 2º: Três meninos brincam de lutar. Em seguida, ficam em frente à casa e dizem que precisam cuidar para que não entre ladrão. 3º: As crianças continuam entrando e saindo da casinha e correndo.

2) Observação (Sala B).

*No Canto do Escorregador: 1º: Brincam no escorregador. 2º: Brincam de dar as mãos, girar e correr pelo parque. 3º: Duas meninas conversam baixinho e brincam de mamãe-filhinho. Várias crianças brincam no escorregador, de um jeito inventado por elas. Duas meninas jogam bola também inventando novos jeitos.

* No Canto da Casinha: 1º: Simulam soltar bombas e correm. Têm um relógio imaginário, pelo qual se comunicam. 2º: Meninos jogam futebol e cabo-de-guerra, combinando regras. Meninas brincam de “casinha de boliche”. Um menino pega a corda e corre. A professora intervém, ensina a jogar, alternando as duplas e fazendo com que cumpram a regra. 3º: As crianças correm em direção ao escorregador ou à casa. Três crianças já estavam brincando de casinha, sendo o menino o guarda que protege a casa.

3) Observação (Sala A)

* No Canto Escorregador: 1º: Meninas brincam de escorregar, enfileiradas e de se pendurar nas grades. 2º: Três meninas começam a brincar de mamãe-filhinho. A mãe cuida das duas filhas, levando-as para passear. Outra família se forma, mas com filhas já moças, que gostam de brincar de correr.

* No Canto da Casinha: 1º: Entram e saem da casinha, abrem e fecham a porta e as janelas. Duas meninas olham os funcionários cortarem as plantas e uma delas começa a imitar. 2º: Continuam a entrar e sair da casinha. Algumas meninas vão para o escorregador e um menino fica cuidando da casa. 3º: Uma das meninas sai da casinha e as outras brincam de mandá-la ir trabalhar. O menino que fica na frente da casa tomando conta, bate na porta e as meninas perguntam quem é; ele responde: “O guarda”, e entra.

* No Canto do Tanque de Areia: As crianças simulam preparar doces para uma festa de aniversário, que a princípio era da Branca de Neve, e depois, de todos. Cada uma faz o bolo “que quisesse em seu aniversário”, apenas uma menina não brinca. Cavam um rio no centro do tanque.

4) Observação (Sala B)

*No Canto do Escorregador: 1º: Brincam de escorregar e correr. Dois dos meninos fazem um X no chão com giz e dizem que tem algo enterrado ali. Eles correm para o canto da casinha. 2º: Brincam de escorregar e de bola. Três meninos simulam jogar bombas no escorregador e desmaiar. 3º: Três meninas vão para sala de aula, desenhar. Os meninos continuam a brincadeira das bombas. Três meninas brincam de pega-pega e usam o escorregador de pique. Uma brinca com areia, duas batem corda para a professora pular, mas esta não consegue “entrar”, pois as meninas não sabem bater. 4º: Três meninos brincam de casinha no escorregador e o dividem dizendo que são os quartos. Uma menina tenta entrar mas os meninos, a princípio não deixam, porém depois aceitam. Têm uma corda para escorregarem juntos. Brincam que um deles é um cavalo. Duas meninas que brincam de cabo de guerra e depois que uma é cachorro e a outra, o dono.

De acordo com Mello e Sperb (1997), a interação entre as crianças (entrada ou saída de integrantes) parece modificar a maneira como elas se organizam no grupo, esta organização se dá também conforme gênero, sua pesquisa aponta para a preferência por parceiros do mesmo gênero na brincadeira, o que nesta pesquisa se confirmou apenas parcialmente

*No Canto da Casinha: 1º: Brincam com armas de Power Rangers. Uma menina que brinca sozinha traz um estetoscópio e começa a examinar a observadora e depois finge colocar uma bomba na casinha e corre, dizendo que devia matar os inimigos. Os Power Rangers entram na casinha e a trancam. Saem e correm para o escorregador. 2º: Meninas começam a desenhar no chão uma amarelinha. Brincam sem se preocupar com regras. Depois correm para a casinha, que é o “pique”, e dizem que não se pode ficar só lá. Dois meninos e uma menina se trancam na casa e saem simulando que estão nadando rápido para fugirem do tubarão. 3º: A professora ensina as crianças a pular corda. Elas tentam, mas se dispersam. As crianças que brincavam de nadar, vão para a casinha e começam a soltar bombas. Brincam de cabo de guerra, puxando a corda pela janela da casinha. 4º: Um menino e uma menina brincam que são cavalos e outros dois são donos. Duas meninas de que são cachorros. Meninas brincam de “mamãe-filhinho” na casinha. Os “cavalos e seus donos” entram na casinha, logo saem e correm.

Na brincadeira dos meninos, observa-se que ao brincarem de luta se envolvem tanto na brincadeira, que acabam representando os desenhos que vêem na televisão, como os Power Rangers por exemplo, atuando como se estivessem realmente vivendo a situação do desenho, pois de acordo com Pacheco (1998), a televisão é um espetáculo tão envolvente que nos consideramos co-participantes, como se estivéssemos presentes no palco de operações. Além disso, são personagens que enfrentam e vencem desafios.

De acordo com os dados coletados, a brincadeira simbólica predominou, com ou sem objetos concretos, sendo por vezes totalmente imaginários.

Constatou-se que os jogos de regras foram relativamente pouco escolhidos pelas crianças, e que em geral eram sempre as mesmas crianças que os escolhiam, mas não havia predominância de gênero na escolha dos jogos de regra. Talvez isso se deva ao pouco conhecimento que possuem a respeito e a falta de disponibilidade e / ou conhecimento das regras por parte da brinquedista, pois quando era solicitada, pedia para que a criança procurasse por outro jogo mais fácil e de acordo com a sua idade, mas no entanto não havia indicação nas estantes sobre a faixa etária de cada jogo, e assim a criança não tinha como identificar os jogos para sua idade, e continuando na dúvida.

As crianças que escolhiam jogos de regras escolhiam em sua maioria, quebra-cabeças, bingo e o “monta-tudo”, jogos conhecidos por elas.

Independente da modalidade da brincadeira, na maioria das vezes as crianças brincam em agrupamentos Winnicott (1975) aponta que há uma evolução natural do brincar sozinho para o brincar compartilhado, e deste para as experiências culturais. Ao brincar em grupo, a criança consegue ter acesso à realidade social, começa a estabelecer relações por meio de uma situação imaginária, o que favorece a construção do “entendimento” sobre o social. A brincadeira coletiva envolve flexibilidade mental e social, na qual as crianças confrontam diversas opiniões. A brincadeira grupal observada nesta pesquisa comprova estudos anteriores pois, segundo Oliveira (1992), a brincadeira simbólica torna-se cada vez mais coletiva, pois aos cinco anos a criança diferencia-se individualmente, o que possibilita que ela se relacione socialmente.

Apesar das crianças brincarem em grupos, notamos que elas se reagrupam constantemente e, em geral, elas brincam com crianças do mesmo sexo. Os meninos brincam ao lado das meninas na brincadeira de casinha, e elas brincam juntas, pois uma é a mãe, a outra é a filha, e assim por diante, logo elas têm importância fundamental para a estruturação e manutenção da brincadeira, já os meninos são policiais que cuidam da casa, no entanto, se eles saírem dos ambientes no qual a brincadeira de casinha está se desenvolvendo não interferirão no desenvolvimento da mesma.

É importante ressaltar que muitas brincadeiras puderam ser descritas porque as crianças verbalizavam o que estavam fazendo. Um aspecto que dificultou o detalhamento da pesquisa foi o número de participantes observados. A fim de ilustrar os resultados, são aqui descritas algumas observações, sendo que todas elas referem-se a um grupo médio de 14 crianças de ambos os sexos, das Salas A e B, e têm a duração média de 30', em dois ambientes: na brinquedoteca e no parque.

Conclusão

Os dados obtidos neste estudo condizem com os presentes na literatura, estando de acordo com o esperado para a faixa etária dos participantes da mesma, segundo Oliveira (1992), pois, como aponta a autora, dos quatro aos sete anos (segunda fase do período pré-operatório) a brincadeira simbólica torna-se coletiva e já com grande preocupação em reproduzir com fidelidade o vivido. Nesse período, surgem também as primeiras manifestações dos jogos de regras, como pudemos ver em nossas observações.

Este estudo atingiu seus objetivos havendo identificado a Brincadeira Simbólica coletiva e o começo do interesse por jogos de regras, como as principais modalidades de brincadeira da criança de cinco anos em ambiente escolar. Caracterizou inicialmente a instituição escolar em estudo, havendo analisado seus espaços lúdicos, e os considerado altamente satisfatórios do ponto de vista físico, mas pouco valorizados e sub-aproveitados.

Pelas observações realizadas verificou-se a predominância da brincadeira simbólica, associada por vezes a brincadeiras de exercício e com regras subliminares. Apontou-se também suas temáticas principais. Mostrou a estruturação da brincadeira, passo a passo, evidenciando em sua complexidade o desenvolvimento cognitivo e afetivo-emocional da criança, tanto com relação às temáticas preferidas (família e simulação de disputas), como quanto à integração dos grupos de criança brincando socialmente.

Verificou que, na maioria das vezes, as crianças brincam em agrupamentos extremamente transformáveis, o que torna o faz-de-conta mais complexo. Observou que este tipo de brincadeira propicia o desenvolvimento cognitivo, uma vez que estimula a criatividade, a imaginação, a compreensão do outro, a capacidade de abstrair a memória para poder “imitar” as situações vividas, entre outras funções superiores, essenciais ao processo de ensino-aprendizagem.

Apesar da predominância da brincadeira simbólica, os jogos de regra e as brincadeiras motoras também ocorreram concomitantemente, evidenciando a riqueza e diversidade lúdica dessa faixa etária.

Referências

- AYUB, A.S.R.K. *Brincar, brinquedo e jogo: a influência do lúdico no processo de ensino e aprendizagem*. 2001. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (especialização em educação infantil). Faculdade de Educação e Letras, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2001.
- CHÂTEAU, J. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.
- ELKONIN, D.B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- GIOVANETTI, C. C. *A importância do jogo no desenvolvimento humano*. 1999. Trabalho de Conclusão de Curso (especialização em educação infantil). Faculdade de Educação e Letras, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo 1999.
- KAAMII, C; DE VRIES, R. *Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget*. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.
- LEBOVICI, S; DIATKINE, R. *Significado e função do brinquedo na criança*. Porto Alegre: Artmed, 1985.

- MACEDO, L. Os jogos e sua importância na escola. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 93, p. 5-10, mai. 1995.
- MACEDO, L., PETTY, P. *Aprender com jogos e situações-problema*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- MELLO, C.O.; SPERB, T.M. A interação social na brincadeira de faz de conta: uma análise da dimensão metacomunicativa. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 98, p. 119-130, 1997.
- OLIVEIRA, V.B. Aprendizagem e desenvolvimento neuropsicológico via jogo de regras. In: CAPOVILLA, F. C; VALLE, L. E. L. R. (Orgs.). *Temas multidisciplinares de neuropsicologia e aprendizagem*. Ribeirão Preto: Tecmedd, 2004, p 127-159.
- OLIVEIRA, V.B. O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. In: OLIVEIRA, V.B.; BOSSA, N.A. (Orgs.). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- _____. *O símbolo e o brinquedo: a representação da vida*. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
- PACHECO, E. D. Infância, cotidiano e imaginário no terceiro milênio: dos folguedos infantis à diversão digitalizada. In: _____. *Televisão, criança, imaginário e educação*. São Paulo: Papirus, p 29-37, 1998.
- PALANGANA, I. C. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social*. São Paulo: Plexus, 1994.
- PAPALIA, D. E; OLDS, S. W. *Desenvolvimento humano*. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PÉREZ-RAMOS, A. M. Q; PÉREZ-RAMOS, J. *Estimulação precoce: programas e currículos*. 3. ed. Brasília: Corde, 1996.
- PIAGET, J. *A formação do símbolo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. *A Psicologia da criança*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988
- WAJSKOP, G. F. O brincar na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 92, p. 62-69, 1995.
- WINNICOTT, D.W. *A criança e o seu mundo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- WINNICOTT, D.W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- ZENETTI, S. C. P. 2002. *A importância do brincar no desenvolvimento humano de 4 a 6 anos*. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (especialização psicopedagogia). Faculdade de Psicologia e Fonoaudiologia, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2002.

Recebido em: 10/12/2005

Aceito em: 8/5/2006